



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Percepción de los estudiantes de secundaria en relación con el
Estado de Bienestar.**

Secondary school students' perception on the Welfare State.

Diana Ortiz Ruiz

Especialidad: Economía, Administración de empresas y FOL.

Director: Pedro Álvarez Causelo

Curso académico: 2016/2017

Fecha: Octubre de 2017

1.ÍNDICE

	PÁG
Índice.....	1
Resumen	
Introducción	3
1. Marco teórico.....	5
1.1 Las representaciones y la construcción de conocimientos	5
1.2 Concepciones económicas de los estudiantes.....	7
2. Datos y metodología.....	11
2.1 Diseño del instrumento de recogida de información.....	12
2.2 Pretest y selección de participantes.....	15
3. Análisis de resultados.....	18
3.1 Gasto público: bienes preferentes, seguros sociales y fallos de mercado.....	18
3.2 Financiación del gasto público: el saldo presupuestario y los ingresos del Estado.....	31
4. Conclusiones.....	40
5. Implicaciones para la práctica educativa.....	44
6. Anexo.....	46
7. Bibliografía.....	50

RESUMEN

El presente estudio pretende abordar el análisis de las percepciones de los estudiantes de secundaria entre 15 y 17 años sobre del Estado del Bienestar, tratando de comprobar cómo evolucionan las mismas a través de la formación en Economía.

Para ello se realiza un análisis exploratorio atendiendo a tres perspectivas de conocimiento: las concepciones previas, capacidad de razonamiento y juicios de valor.

Los resultados mostraron como en términos de concepciones, hay determinados aspectos (como por ejemplo la imposición o la deuda pública) que su desarrollo cognitivo aún no les permite comprender. Sin embargo demuestran una amplia capacidad de razonamiento sobre los fenómenos económicos, siendo capaces de aportar argumentos apropiados en sus justificaciones. Finalmente se comprueba cómo, en la exposición de sus opiniones aplican criterios coherentes a la hora de valorar situaciones, demostrando preferencia por modelos con un grado de intervención estatal elevado.

Palabras clave: Estado del Bienestar, Economía, construcción del conocimiento, percepciones.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha cobrado un especial interés conocer la forma en que los niños y adolescentes interpretan y comprenden los procesos sociales, especialmente en orden político y económico.

Es obvio que, ser competentes para la convivencia en la sociedad, y ejercer como ciudadano de forma responsable y comprometida, requiere tener conocimientos sobre la realidad social, política, económica y cultural para poder participar y aplicarlos. Ésta es precisamente la finalidad de las ciencias sociales, tal y como indican De Alba, García y Santisteban (2012, p.13):

“Aprender historia, geografía o ciencias sociales nos debe servir para comprender, formar el pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover cambios sociales”.

En el marco de formación docente en el que nos encontramos, este estudio pretende conocer como los conocimientos y las percepciones de alumnos de secundaria evolucionan tras recibir formación económica en Bachillerato.

Nuestro objetivo es comprobar la comprensión de la estructura gubernamental (concretando en los términos del Estado del Bienestar) por parte de los adolescentes, que puede incidir a posteriori en la participación como ciudadanos.

Pretendemos localizar aquellos aspectos donde se detecten mayores dificultades de comprensión para, ante una posible planificación de contenidos educativos en el aula, que las mismas sean tenidas en cuenta y garantizar una formación ciudadana fructífera.

Para ello realizaremos un estudio exploratorio sobre la percepción que tienen estudiantes de E.S.O y Bachillerato sobre las políticas de gasto del sector público y la financiación del mismo. Así pues trataremos de evaluar cómo evolucionan estos ítems a través con la edad y la formación académica.

Pretendemos acercarnos a estas percepciones a través de tres perspectivas del conocimiento:

- Los conocimientos y las concepciones previas
- La capacidad de razonamiento
- Sus opiniones y juicios de valor.

Con este prototipo de trabajo planteamos el estudio a través de cuatro apartados fundamentales. En un primer punto delimitaremos el campo de estudio al que nos vamos a dedicar además de hacer una breve revisión de las investigaciones ya realizadas sobre el tema.

A continuación presentaremos una descripción detallada del método y las herramientas de trabajo. En una tercera parte presentaremos los resultados obtenidos tras el trabajo en campo, para finalmente discutir las principales conclusiones extraídas.

1.MARCO TEÓRICO

1.1 Las representaciones y la construcción de conocimientos

Estudios realizados en niños y adolescentes sobre su comprensión de problemas sociales demuestran la dificultad que tienen para entender cuestiones que para los adultos resultan sencillas. Y es que el estudio de conceptos del ámbito social es complejo porque, además de que en muchas ocasiones esos conceptos están mal definidos suele darse la casuística de que ni siquiera existe un acuerdo sobre muchos de ellos. No son conceptos precisos como suele ocurrir en el ámbito de las ciencias naturales o exactas.

Estas dificultades explican que hasta la década de los 60 se realizaran escasas investigaciones que se ocupasen de la comprensión por niños y adolescentes del ámbito social.

A partir de los años 70 cobra interés investigar la importancia que tiene para los niños conocer los procesos sociales. Con el desarrollo de la psicología cognitiva, se amplía la visión conductista hasta entonces dominante -en la que se prestaba poca atención a la construcción del conocimiento-, y se abandona la visión de que la conducta viene determinada únicamente por el entorno, reconociendo el conocimiento como un aspecto esencial para esta (Delval, J. 2007).

Realizando una revisión de las principales teorías sobre la construcción del conocimiento, podemos extraer tres enfoques principales desde los que abordar la cuestión: la posición constructivista, en la que el niño realiza su propia construcción de conocimientos; un paso más allá va el constructivismo social, con las influencias socio-culturales como factor de aprendizaje, herencia de Vygotsky; finalmente el campo de las representaciones sociales, teoría renovada por Moscovisci.

En cualquier caso, es ampliamente aceptado que estos enfoques no son excluyentes entre sí, siendo los mismos complementarios. De esta conclusión nos vamos fijar especialmente en el énfasis del entorno social. Y es que estos enfoques coinciden en que el aprendizaje humano es un proceso de desarrollo

social e interactivo, es decir, tiene lugar en la vida social, en la interacción que mantenemos con otras personas, tal y como indican Prados, Del Rey, y Reina (2014, p.36):

“En los aprendizajes en general y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas en particular, podemos afirmar que no aprendemos solos, sino que aprendemos de y con nuestros semejantes. [...] De esta forma el aprendizaje es social en dos sentidos: porque los contenidos que aprendemos se construyen socialmente por otras personas o culturas y porque aprendemos por la interacción con semejantes.”

Ahora bien, el hecho de que el conocimiento sea social no quiere decir que se adquiera por copia o simple transmisión. El sujeto que adquiere un conocimiento tiene que reconstruirlo, teniendo él mismo un papel activo en esta elaboración (Delval, J. 2002), lo que explica que las concepciones de la sociedad de sujetos de diferentes edades difieran entre ellas. Esto es precisamente lo que nos interesa, las dificultades que los individuos encuentran para llegar a las nociones adultas.

Esta reelaboración es lo que definimos representaciones sociales, y en palabras de Delval, J. (2007, p.30):

“La construcción de representaciones precisas de la realidad, es sin duda el mayor logro de la especie humana, su arma más poderosa para controlar la naturaleza. El hombre reconstruye en su mente la realidad, descubre relaciones entre las cosas, los hechos, traza modelos de funcionamiento y relaciones físicas”.

Estos modelos recreados no solo permiten al individuo explicar lo que sucede, sino que hace posible anticipar lo que va a suceder, por eso resulta tan importante conocer cuáles son esas representaciones y como se forman.

Entre estas construcciones de la realidad, resultan fundamentales las relacionadas con la vida social, porque los individuos las necesitan para actuar como ciudadano y participar de las instituciones. Probablemente los dos temas centrales dentro de este marco son la comprensión del orden político y de la estructura económica. Teniendo en cuenta que estamos inmersos en un mundo

de interacciones con contenido económico, no es extraño que el interés de los niños y niñas por las actividades económicas comience desde muy temprano. Éstos participan desde pequeños en transacciones de tipo económico y ese desempeño como agentes sociales va progresando junto con su desarrollo, de forma que sus representaciones se van haciendo más organizadas y van permitiendo explicar mejor lo que sucede. Como explican Kohen y Delval (2008), las concepciones sobre aspectos económicos evolucionan desde una visión personalizada de la economía hacia una visión del mundo donde los agentes desempeñan papeles sociales:

“El progreso supone conectar los diversos elementos que participan del fenómeno. [...] Los sujetos van añadiendo un mayor conocimiento del mundo, pero además son capaces de organizar y relacionar las diferentes parcelas del mundo económico de tal manera que constituyan un todo.”

Kohen, R. et Delval, J. (2008, p.42).

Otra cuestión importante a tener en cuenta es que el proceso de formación de representaciones sobre el mundo social se ve alterado por elementos que las diferencian de otros tipos de representaciones. En este sentido destacamos el papel de las normas, valores o informaciones que componen los modelos que los niños y niñas van elaborando, y que son imprescindibles en la socialización de las personas (Diez, E. 2003). Consecuentemente podemos afirmar que la percepción de la sociedad está orientada por nuestros prejuicios, nuestros sesgos personales... siendo esta una de las causas de la falta de acuerdo en muchas definiciones.

1.2 Concepciones económicas de los estudiantes

Expuestas unas ideas iniciales sobre lo que entendemos por representaciones en la construcción del conocimiento, y en el marco de las representaciones del entorno económico, revisamos a continuación diferentes estudios que se han interesado por este tema.

Numerosos autores se han interesado por la comprensión del esquema político (Berti, A. 2005; Lenci, A. et al. 2005; Webley, P. 2005), siendo un

criterio común en sus conclusiones el hayazgo de una tendencia correlativa entre juicios morales y tendencia política en edades tempranas, mientras que a más edad y nivel educativo se aplican más dimensiones en el criterio político. Así mismo detectan que los contenidos escolares para la enseñanza de ciudadanía introducen conceptos muy complejos para su comprensión.

Resultan también interesantes los estudios relacionados con la comprensión de la desigualdad social y los conceptos rico y pobre (Emler & Dickinson, 1985; Denegri, M. et al 2011; Diez, E. 2003;), en los que se concluye que en edades tempranas no se concibe el concepto clase social, discriminando únicamente entre rico o pobre aludiendo a la tenencia o no de propiedades. Con el desarrollo cognitivo aumenta la capacidad de hacer una clasificación socioeconómica más compleja.

Como un elemento especialmente importante del mundo económico son las relaciones laborales, las ocupaciones y las distintas formas de remuneración, se han realizado diversas investigaciones sobre las ideas que los niños y los adolescentes tienen de estos conceptos, entre ellos: la procedencia del dinero para pagar el trabajo (Sierra, 1997), trabajo y aspiraciones ocupacionales (Armento, 2003), o su concepción de las desigualdades económicas (Leahy, 1981), por mencionar algunas.

Si nos centramos en el tópico objeto del presente trabajo, el estudio realizado por Furnham, A. (2005), es uno de los más amplio que podemos encontrar en este sentido. El principal objetivo de este trabajo era investigar a fondo la comprensión de los impuestos por parte de niños y adolescentes entre 10 y 15 años. Además se pretendía valorar si cuestiones como el género, edad o nivel socioeconómico (medido a través de las ocupaciones paternas) influyen en las concepciones del alumnado.

Las principales conclusiones revelaron tendencias claras en la formación de representaciones relacionadas con la edad. Sin embargo, no se pudo establecer un patrón de comportamiento relacionado con el género o el nivel socioeconómico. Así mismo, se comprobó que los alumnos no entendían la naturaleza de los impuestos o el propósito de la tributación, pues no eran capaces de justificar su necesidad.

El propio Furnham en su trabajo señala algunas otras publicaciones destinadas a ayudar a los padres en la comprensión del sistema fiscal por los niños, como por ejemplo *The Ultimate Kids' Money Book* (Godfrey, N. 1998) o *Kids and Cash* (Davis, K. y Taylor, T. 1979), pero como vemos quedan algo alejados del tema que nos concierne.

Otra propuesta muy relacionada con el propósito de este trabajo y que por lo tanto resulta especialmente interesante es la investigación realizada por Davies, P., Howie, H., Mangan, J., y Telhaj, S. (2002). Este estudio se plantea en un marco de crítica sobre la falta de desarrollo de la comprensión económica en los adolescentes que les impide aprovechar de forma efectiva sus derechos como ciudadanía democrática. Su cuestionario se centra en la comprensión y la actitud de los estudiantes hacia aspectos como la fiscalidad, el gasto público, el empleo o la inflación.

Las principales evidencias que pudieron hallar revelaron que los estudiantes entre 15 y 17 años tienen niveles de comprensión muy bajos, que mejoran débilmente con el desarrollo cognitivo. Los autores destacan el hecho de que consiguen tener una mejor capacidad de razonamiento sobre aquellas áreas que están directamente relacionadas con el beneficio privado. Por el contrario se muestran inconsistentes al reflexionar sobre relaciones como el nivel deseable de impuestos y gasto gubernamental o los cambios en la política fiscal para una mejor redistribución de beneficios. Como objetivo final, tras las conclusiones obtenidas, el trabajo pretende hacer un llamamiento a las instituciones educativas para la planificación de programas de educación ciudadana prácticamente inexistentes a estas edades.

En esta línea de concienciación ciudadana también se presenta el estudio de Davies, P. y Lundholm, C. (2012). En él se cuestiona que bienes o servicios debería ofrecer de forma gratuita el sector público, teniendo en cuenta que parten de la idea de que la educación escolar marca diferencias a la hora de desarrollar concepciones en este ámbito. Analizados los datos, concluyen que los estudiantes, aunque son capaces de pensar en términos de equidad, necesidad o coste de producción, no arrojan reflexiones de gran profundidad, puesto que no llegan a estar preparados para ello únicamente a través de la

madurez o la experiencia y logros académicos. Es por este motivo que plantean la inclusión en los currículos de planes de estudio que promuevan el conocimiento de la estructura económico-social, favoreciendo un contexto más prometedor para la formación política y social.

Otro intento que consideramos es el realizado en el estudio presentado por Leiser, D. Sevon, G., y Levy, D. (1990), que aunque pretende un objetivo mucho más amplio en el campo de las representaciones económicas, se preocupó por conocer la opinión de los encuestados sobre qué pasaría si no existieran los impuestos. Este estudio se aplicó a diez países con características sociopolíticas diferentes. La conclusión que extrajeron es que los participantes no fueron capaces de dar una respuesta precisa, mostrando bastante desconocimiento sobre las consecuencias de la situación planteada, aunque si parecieron mostraste poco simpatizantes hacia los impuestos.

Llama la atención como, debido a las corrientes políticas de cada país en cuestión, se encuentran criterios a favor o en contra de los tributos, que quedan por encima de su desarrollo cognitivo. De esta manera queda demostrada la influencia del entorno en las concepciones previas. Sin embargo no pudieron obtener un patrón lógico de respuesta atendiendo al criterio geográfico con el que poder relacionar a los países.

En este caso, el estudio presentado por Furnham, A. (2005), es el estudio que sirve como referencia a partir del cual realizar una investigación en campo, y poder así obtener nuevas conclusiones que nos ayuden a conocer mejor las representaciones de los adolescentes sobre las políticas públicas, y plantear en base a esto implicaciones para la futura práctica educativa.

2.DATOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de este trabajo es comprobar las representaciones previas que tienen los adolescentes sobre política fiscal, en concreto sobre las partidas de ingresos y gastos del Estado.

Especificado esto, y teniendo en cuenta las conclusiones alcanzadas en otros estudios, nos planteamos una hipótesis de partida más concreta, que precisa mejor el objetivo.

Teniendo en cuenta los hallazgos de anteriores estudios, hemos comprobado que no se han encontrado tendencias relacionadas con el sexo, la situación socioeconómica o la ubicación geográfica que determinen patrones de razonamiento sobre el sistema fiscal. Sin embargo sí que se dan tendencias claras relacionadas con la edad y el desarrollo cognitivo. Por este motivo nos planteamos la siguiente cuestión: ¿a qué edad los adolescentes son capaces de conocer o entender plenamente el principio del impuesto?

En relación a esta cuestión y tras procesar las conclusiones de otros estudios planteamos nuestra hipótesis: conforme los jóvenes se implican en la estructura de la sociedad, son capaces de pensar en mayor profundidad sobre muchos aspectos de la política, sus carreras profesionales, instituciones públicas... Por lo tanto, desarrollaremos representaciones más precisas en el ámbito de la fiscalidad a medida que nos involucremos en las estructuras económicas de forma personal.

En concordancia con la hipótesis planteada establecemos las siguientes premisas:

- La capacidad de comprensión y razonamiento en los adolescentes en relación al papel del Estado en materia fiscal mejora:
 - Con el propio desarrollo del individuo al crecer en edad.
 - A medida que se adquieren logros educativos.

Para comprobar cómo evolucionan las representaciones sobre este tópico, seleccionaremos alumnos dos grupos entre E.S.O y Bachillerato, que nos permitirán comprobar la evolución cognitiva. Además, se trabajará con alumnos

de Bachillerato que hayan cursado la materia de Economía en 1º de Bachillerato, de forma que contaremos con sujetos que hayan profundizado en el conocimiento del funcionamiento de la estructura económica. Así mismo, este factor también nos va a aportar pistas sobre si la instrucción de estas materias en el currículo favorece una mejor comprensión del tema propuesto.

2.1 Diseño del instrumento de recogida de información

El plan de trabajo con la muestra de alumnos es la realización de un cuestionario, con preguntas diseñadas estratégicamente para obtener conclusiones sobre la hipótesis planteada. En el mismo se incluye una combinación de preguntas abiertas y cerradas. El fin de este formato es por un lado, con preguntas abiertas, dar libertad a los encuestados para exponer sus argumentos sin ningún tipo de influencia y/o limitación y por otro, con preguntas cerradas, encauzar la respuesta de aquellos enunciados que puedan dar lugar a divagaciones que se desvíen del tema objeto de estudio, además de conseguir un cuestionario más liviano.

En aquellas preguntas cerradas donde se propone responder mediante una escala de tipo Lickert, se plantearán cuatro niveles para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo. El empleo de niveles pares pretende promover el posicionamiento del alumnado en sus respuestas evitando posiciones neutrales.

A continuación analizamos la estructura del cuestionario propuesto con el fin de examinar el propósito de las preguntas incluidas, y comprobar así como nos ayudan en el cotejo de la hipótesis de partida.

El mismo contiene 15 preguntas, que podemos clasificar en dos bloques temáticos:

- Bloque I: Gasto público: bienes preferentes, seguros sociales y fallos de mercado.
- Bloque II: Financiación del gasto público: el saldo presupuestario y los ingresos del Estado.

Con estos bloques conseguimos conocer la información de la que disponen los alumnos acerca del funcionamiento de la política fiscal de un país desde una triple perspectiva: los conocimientos de que disponen, su capacidad de razonamiento económico y los juicios de valor y actitudes formados.

Finalmente plantearemos una cuestión para obtener información de las características de los sujetos en cuanto a edad y sexo. Situamos esta pregunta al final del cuestionario para evitar que los alumnos se viesen obligados a facilitar datos personales al inicio del mismo, hecho que puede incomodarles y condicionar la situación el resto de la sesión.

Las cuestiones de los bloques I y II pueden clasificarse en función de su objetivo, atendiendo a la tripe perspectiva anteriormente comentada, tal y como se recoge la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución de las cuestiones según su finalidad y objeto de estudio.

	Gasto público			Financiación del gasto público	
	Bienes preferentes	Seguros sociales	Fallos de mercado	Saldo presupuestario	Ingresos del Estado: los impuestos
Conocimientos previos	1	4, 5C	7, 8	10, 11A	12A
Razonamiento económico	3		9B	11B	12B, 13
Juicio de valor y actitudes	2	5A, 5B	6, 9A		14

Indicar que se trata de una distribución flexible, pues el ámbito de conocimiento al que corresponde cada una de las cuestiones puede ser discutible en función de la perspectiva que se adopte.

- Grupo 1º: Concepciones previas

Se trata de preguntas orientadas a conocer quién creen que decide, cómo y por qué en líneas elementales de política fiscal. Nos aportan información acerca de los conocimientos y concepciones que tienen los adolescentes sobre quien costea determinados bienes y servicios públicos en el Estado del Bienestar, así

como la fuente de obtención de recursos para el Gobierno, el concepto de impuesto y el papel de la deuda pública.

- Grupo 2º: Razonamiento económico

Estas preguntas pretenden conocer cuál es la capacidad de los adolescentes para una explicación sobre los fenómenos económicos. Para ello, planteamos cuestiones como por qué hay personas “pobres” o “en paro”, qué pasaría si las instituciones públicas no financiaran determinados servicios, cómo obtendrían recursos para ofrecer más bienes y servicios a la población, qué pasaría si no existieran los impuestos o un caso hipotético en relación con una medida de política fiscal para que valoren las consecuencias que produciría en la sociedad.

- Grupo 3º: Juicio de valor y actitudes

Desde esta perspectiva tratamos de conocer sus opiniones sobre el papel del Estado en materia económica. Obtenemos información sobre su criterio acerca de la importancia de las necesidades básicas en los individuos, duración y cuantía de los seguros sociales o la política fiscal.

En el Anexo I facilitamos un modelo real de la encuesta que realizaremos a los alumnos. Indicar que el cuestionario se presentará a los alumnos mediante una presentación Power Point, en la que se planteará cada una de las preguntas de forma oral por la investigadora, sin posibilidad de retroceso a anteriores cuestiones a medida que se avance. De esta forma nos aseguramos de captar respuestas espontáneas que no se vean influenciadas por otras informaciones contenidas en el cuestionario.

En el desarrollo de la presentación se permite a los encuestados el tiempo necesario para resolver cada una de las preguntas con calma, estando separados entre sí, sin comentar las respuestas, evitando influenciarse entre ellos.

2.2 Pretest y selección de participantes

Con el objetivo de perfeccionar el cuestionario que distribuiremos a las personas participantes en el estudio, y asegurarnos de su idoneidad, tanto en cuanto a la dificultad del vocabulario, como en cuanto a extensión para la extracción de los datos deseados, realizaremos una pretest en un grupo de características similares a las que conformarán la base de la investigación.

En este marco solicitamos permiso de acceso a un centro diferente al que nos desplazaremos para realizar el cuestionario definitivo, evitando así posibles difusiones del contenido de la actividad entre los adolescentes que puedan sesgar el resultado de la actividad final.

Accedemos al centro Stma. Virgen de Valvanuz. Se trata de un centro ubicado en Selaya (Cantabria), donde nos permiten trabajar en un aula de 4º de E.S.O, en el que disponemos de 14 alumnos que se distribuyen según edad y sexo que se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de la muestra según edad y sexo.

	SEXO		TOTAL
	Varón	Mujer	
14 años	1	2	3
15 años	4	3	7
16 años	1	1	2
17 años	1	1	2
TOTAL	7	7	14

Empleamos como método de trabajo la misma rutina que se pretende con el grupo definitivo, fijándonos en si los alumnos comprenden todos los enunciados planteados o por el contrario necesitan explicaciones extra, algo que pretendemos corregir de cara a la prueba definitiva para evitar influir con nuestros comentarios en las posibles respuestas.

Realizado este proceso y analizados los resultados obtenidos damos por satisfactorio el cuestionario planteado, ya que no se detecta necesidad de modificar enunciado alguno, y las respuestas ofrecidas se ajustan a las líneas temáticas que nos interesan.

El centro seleccionado para realizar el estudio es I.E.S Lope de Vega, situado en el municipio de Santa María de Cayón. Se trata de un centro con aproximadamente 750 alumnos que se reparten desde E.S.O, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y escuela de adultos.

El instituto recibe alumnado de los municipios de Villacarriedo, Saro, Selaya, Villafufre y Santa María de Cayón. El total del censo de dichos municipios se eleva a 14.228 habitantes.

Las actividades económicas asentadas en la zona son predominantemente relacionadas con el mundo rural, es decir, cooperativas de productos lácteos, industrias alimenticias, actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería, pero también hostelería y construcción.

Las actividades económicas emergentes se enmarcan en el mismo ámbito económico que las actividades más tradicionales, es decir, actividades relativas al entorno ganadero y alimenticio y al turismo y la hostelería rural. La industria alimentaria de mayor peso es Nestlé, situada en La Penilla de Cayón, con la que el instituto tiene un acuerdo en materia docente, debido a los ciclos formativos de Industria Alimentaria, puesto que sus futuros profesionales cualificados son contratados a partir de estudiar estas enseñanzas de formación profesional, colaborando con el instituto en diferentes actividades. Además muchos de los alumnos tienen familiares directos trabajando en esta empresa.

Participan en el estudio un total de 46 alumnos, distribuidos en los cursos de 4º de E.S.O y 2º de Bachillerato -en la modalidad de Ciencias Sociales-, siendo 22 y 24 alumnos en cada grupo respectivamente. En adelante también nos referiremos a estos grupos como L1 y L2 respectivamente.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, nos interesa disponer de dos grupos en etapas educativas diferentes, y de forma especial que el grupo de Bachillerato tenga formación en materias de Economía, pues nos aseguramos que sean sujetos que hayan ampliado su conocimiento sobre el funcionamiento de la estructura económica global.

Presentamos a continuación la disposición de los mismos en cuanto a curso, sexo y edad:

Tabla 3. Distribución de la muestra en cuanto a curso y sexo.

	Masculino	Femenino	Total
4º E.S.O	9	13	22
2º BACH.	11	13	24

Vistos los datos nos encontramos con una distribución más homogénea en lo que respecta al sexo en 2º de bachillerato, siendo superior en ambos casos la proporción de mujeres frente a hombres.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Organizamos los resultados manteniendo la estructura que presentamos con anterioridad, presentando evidencia en primer lugar las concepciones, para continuar con la capacidad de razonamiento y finalmente los juicios de valor de los adolescentes, considerando las cuestiones tal y como se han organizado en la Tabla 1.

Antes de comenzar con el análisis se considera necesario puntualizar que durante el desarrollo del trabajo se utiliza el término “Estado” de una forma amplia, para referirse al conjunto del sector público. Esto se ha considerado necesario para facilitar la comprensión de las preguntas a los encuestados, ya que no entra dentro de los objetivos que presten atención a los diferentes niveles administrativos.

3.1 Gasto público: bienes preferentes, seguros sociales y fallos de mercado

En este apartado analizaremos la respuesta a cuestiones correspondientes al bloque I, las cuales se centran en la provisión por parte del sector público de determinados bienes y servicios, así como en la cobertura de necesidades básicas.

- *Representaciones previas*

Las preguntas del cuestionario que nos aportan información en este sentido son la P1, P4, P5c, P7 y P8a. En ellas se analiza si los encuestados reconocen por qué existen personas “pobres” o “en paro”, quien costea la provisión de seguros sociales y servicios públicos, además de si advierten el papel que juegan sus familias y entorno en este sentido. Al tratarse de preguntas abiertas agrupamos las respuestas en categorías, para facilitar el tratamiento estadístico.

Las preguntas P1 y P4 permiten conocer las razones que aportan los jóvenes para justificar que una persona se encuentre sin hogar y viviendo de limosna o

en desempleo (por qué hay personas que no consiguen encontrar trabajo) respectivamente.

En lo que respecta a la primera situación las respuestas siguen un patrón que nos permite realizar la siguiente agrupación en categorías, teniendo en cuenta que algún encuestado señala factores múltiples:

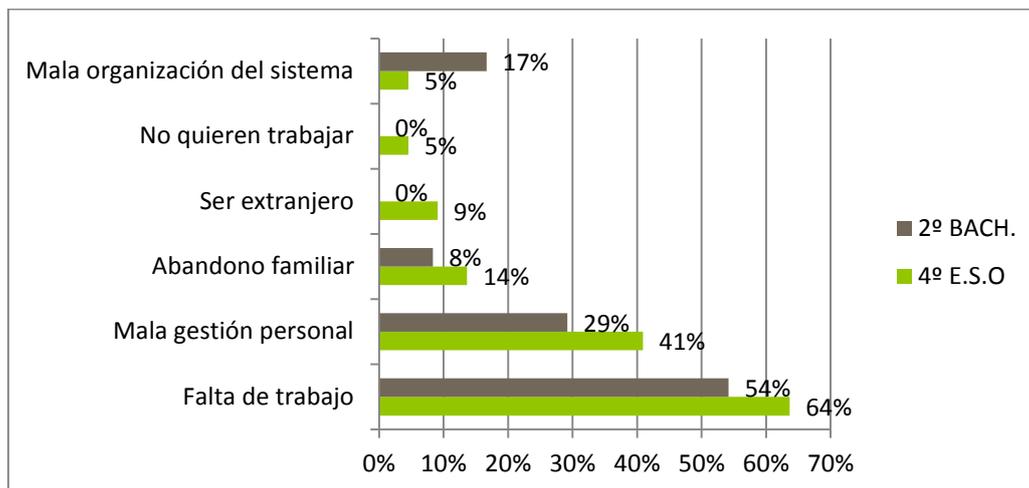


Figura 1. Distribución de alumnos según las causas que perciben para que una persona se quede sin recursos.

A la vista de los datos podemos comprobar que, en ambos grupos, los factores señalados mayoritariamente como origen de una situación de indigencia son la falta de empleo o una mala gestión de la economía personal.

Dentro de estas categorías algunos alumnos han sido más específicos, y en este sentido nos interesa comprobar en qué medida responsabilizan al individuo de su propia situación.

En este sentido, y en lo que se refiere a la categoría “Falta de trabajo”, en el grupo L1, los alumnos que puntualizan su respuesta reparten responsabilidades a partes iguales entre los que indican que el propio individuo que no se prepara adecuadamente y los que señalan la falta de oportunidades de empleo por la crisis económica.

- Alumno 9 (L1): “Porque actualmente existe mucho paro ya que se han reducido los puestos de trabajo con la crisis. Como las empresas venden menos necesitan menos trabajadores”.
- Alumno 12 (L1): “Porque no han sabido aprovechar el tiempo ni estudiar para luego conseguir un trabajo que les permita vivir bien”:

Por el contrario, en el grupo L2 la mayoría de los alumnos que han indicado que se puede acabar en esta situación por falta de trabajo, han puntualizado que, muchas de estas personas carecen de cualificación.

Cuando hablan de una mala gestión de la economía personal los alumnos lo han concretado en situaciones de adicción (al juego, sustancias tóxicas, compra compulsiva...) o no saber administrar el dinero y gastar más de lo que disponían en cosas innecesarias.

Finalmente nos ha llamado la atención en el grupo L2 las respuestas que hemos incluido en la categoría “Mala organización del sistema”, y es que aquí los alumnos han recurrido al factor de la desigual distribución de renta en el mundo, como característica insalvable del sistema y que siempre va a existir.

- Alumno 2 (L2): “En países desarrollados como España si no cuentas con algún recurso de base, o familia/amigos que te ayuden es difícil progresar. Sobrevivir en el mundo capitalista es un tanto difícil, porque siempre hay gente en mejor posición que podrá conseguir las cosas más fácil”.
- Alumno 18 (L2): “Quizá siempre fue pobre, nació en una familia sin recursos o no tuvo familia, y no ha podido salir de este círculo. No todo el mundo nace con las mismas posibilidades”.

Aquí observamos como el estudio de determinados conceptos, como puede ser la desigual distribución de la renta, les lleva a establecer relaciones para justificar situaciones reales. A pesar de esto, en general, el grupo L2 es más estricto con la actitud y responsabilidad personal de los individuos en este tipo de situaciones, dando más peso a la mala formación educativa y una inadecuada gestión económica personal.

La cuestión P4, sigue el mismo formato que la anterior, aunque esta vez trata el desempleo de forma directa. Se les pide explicar sobre por qué hay personas “en paro”. En este caso podemos apreciar la diferencia de edad y conocimientos de la materia en la variedad de los argumentos.

En las respuestas de ambos grupos hay factores comunes como son, la formación inadecuada o la actual situación económica en la que las empresas ante la falta de actividad se han visto obligadas a despedir trabajadores, que además son dos de las respuestas más frecuentes.

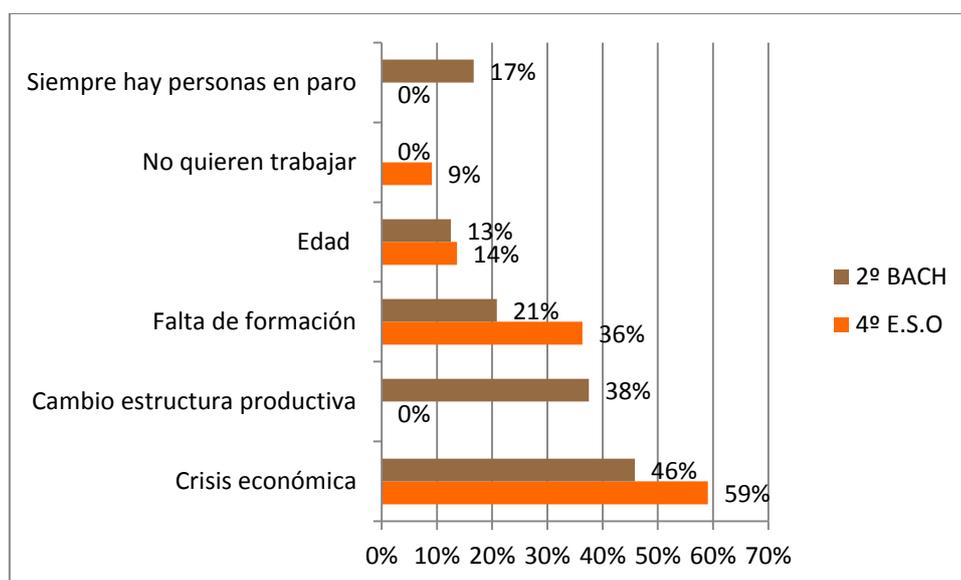


Figura 2. Distribución de alumnos según las causas que perciben para que una persona esté desempleada.

Sin embargo, en el grupo L2 es capaz de apreciar el factor del cambio tecnológico. Este caso un 38% de los encuestados reconoce que la especialización tecnológica puede generar en menor necesidad de mano de obra en las empresas, por lo tanto un aumento de las personas que pasan al desempleo.

También llama la atención la apreciación de varios alumnos que indican que siempre existe un mínimo de desempleo. Aunque no podemos considerar que esta afirmación se ajuste a lo que estamos cuestionando (pues buscamos causas por las que una persona está en desempleo) lo más probable es que utilicen este argumento porque conocen el concepto de desempleo estructural,

entendido como el desajuste entre el perfil que buscan los demandantes de empleo y el perfil de los largo plazo.

Estos dos factores son una señal de la mejora en la capacidad de razonamiento obtenida al introducirse en el estudio de Economía.

Además de esto podemos ver como en general la posición que adoptan ambos grupos frente a las causas del desempleo tiende a ser proteccionista con el individuo, mencionando en su mayoría factores que no son directamente modificables.

Continuando con el tópico anterior, la cuestión P5c hace referencia a los seguros sociales, concretamente se plantea ¿de dónde sale el dinero para pagar la prestación por desempleo? Tal y como se puede apreciar en la figura 5 la mayoría de los alumnos en ambos grupos reconoce en el sector público el origen de las prestaciones por desempleo. En el caso de E.S.O un total del 27% de los alumnos no sabe o falla en la respuesta (considerando erróneas las categorías “antigua empresa, “políticos” o “no sabe/no contesta”), cayendo este porcentaje a un 8% en el caso de Bachillerato. Comprobado esto, resulta interesante ver cuántos alumnos han sido capaces de dar un paso más y perfeccionar la respuesta.

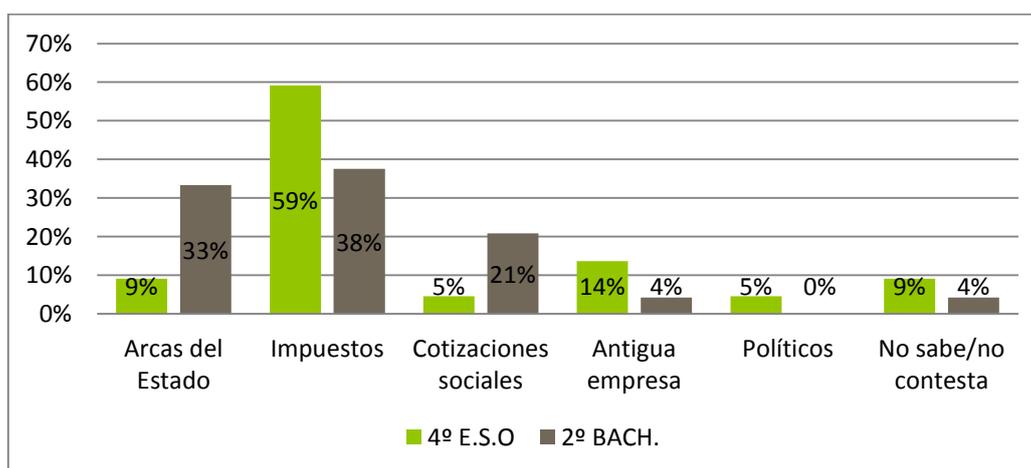


Figura 3. Distribución de alumnos según el origen que atribuyen a la prestación por desempleo.

En ambos grupos, han indicado con mayor frecuencia que el dinero para pagar estas prestaciones se obtiene de los impuestos que pagan los ciudadanos.

En el grupo L1 no damos importancia al hecho de que no se diferencie entre el concepto de impuesto o cotización social dentro de los ingresos públicos, pues resulta suficiente con que reconozcan la figura del Estado como pagador, e incluso que el 59% de ellos señale la recaudación de impuestos como fuente de recursos.

Si prestamos atención a las reflexiones dadas en el grupo L2, resulta satisfactorio que el 21% de los alumnos sean capaces de afinar en su respuesta mencionando las cotizaciones de las personas que se encuentran en activo como fuente para los seguros sociales. El tratamiento del desempleo es un contenido que se incluye en el currículo de la materia de Economía en 1º de Bachillerato, y por ello cabría esperar un mayor número de alumnos capaces de dar esta respuesta. No obstante queda visible como el estudio de la materia permite que un mayor número de encuestados puedan ser más técnicos y concretos en la respuesta.

A continuación la pregunta P7 se centra en la percepción que tienen sobre el origen de determinados servicios públicos, en concreto: la limpieza de las calles, el alumbrado del barrio o el asfaltado de carreteras. En este caso se busca observar si conocen quien costea estos servicios y si se percatan de la colaboración de su familia en este aspecto. Como podemos comprobar en la figura 6 ante la pregunta ¿quién paga estos servicios? hay un elevado número de alumnos (especialmente en L1) que directamente señalan a los ciudadanos a través del pago de impuestos como el agente que costea estos servicios. Señalar que el resto de la muestra señala al Ayuntamiento de su municipio como pagador, respuesta que hemos dado por buena, ya que es el pagador directo de los mismos. Por lo tanto el resultado general del sondeo resulta muy satisfactorio.

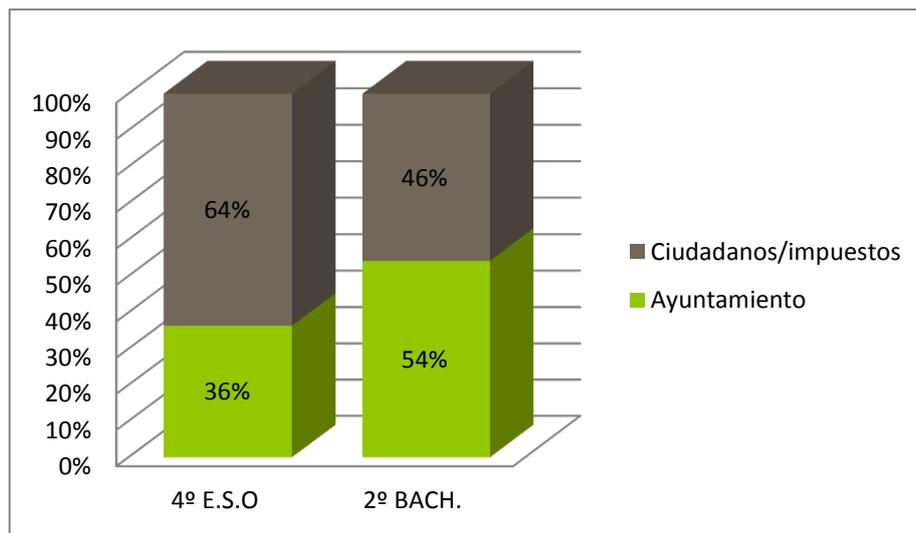


Figura 4. Distribución de alumnos según el origen que atribuyen a la financiación de servicios públicos.

La conclusión mejora aún más si nos fijamos como responden a la cuestión ¿colabora tu familia de alguna manera al sostenimiento de estos servicios?

Tabla 4. Aportación ciudadana al sostenimiento de servicios públicos.

¿Colabora tu familia de alguna manera?	¿Colabora tu familia de alguna manera?	
	L1	L2
A través del pago de impuestos	73%	83%
Uso responsable de los mismos	-	17%
No colabora	5%	-
Si	23%	-
No sé	-	4%

A modo de resumen podemos decir que, a nivel 4º de E.S.O el 73% de la muestra reconoce el papel de los ciudadanos a la hora de financiar servicios municipales a través de la imposición, quedando un 23% que a pesar de que reconocen la colaboración no son capaces de argumentar como. Por su parte, en 2º de Bachillerato, el 83% de la muestra es consciente de que su familia paga impuestos que sirven para costear estos servicios. Nos llama la atención que además en este grupo se muestra sentido de la responsabilidad más allá del aspecto económico, aludiendo a un uso responsable de los servicios.

Por último la cuestión P8a sigue la línea que veníamos tratando. En este caso ejemplificamos una situación real y cercana a los encuestados para comprobar su grado de conciencia hacia las instalaciones de carácter público que tienen a su alrededor.

En el año 2010, y anexo al I.E.S Lope de Vega, se inaugura un nuevo pabellón polideportivo, que los alumnos utilizan para sus clases de Educación Física y eventos varios. La construcción de este pabellón es financiada por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, con un coste de 650.000€. Preguntamos a los encuestados ¿quién paga esta obra?

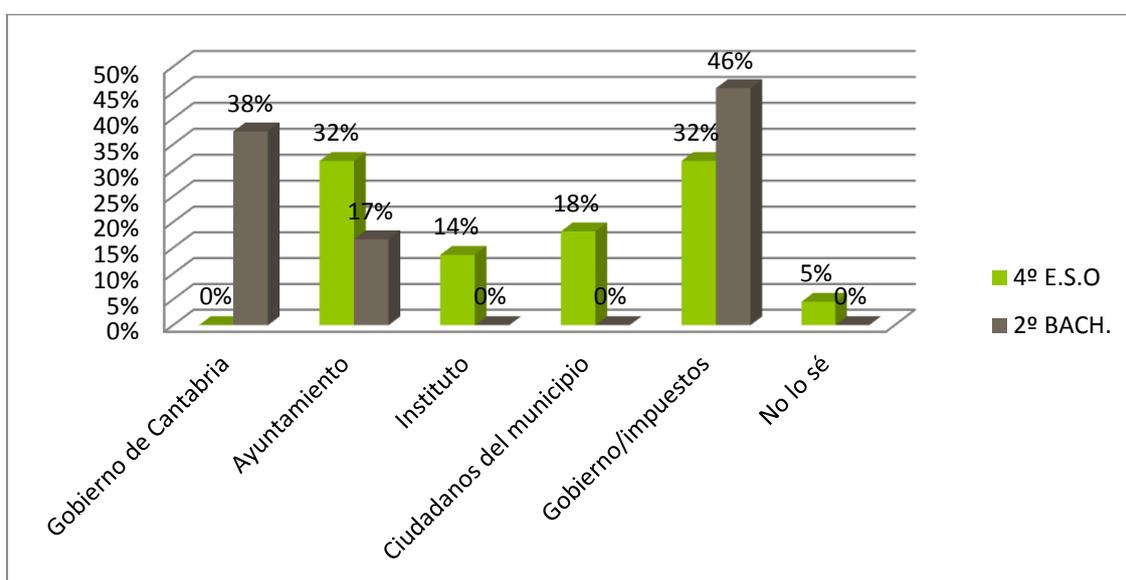


Figura 5. Distribución de alumnos según el origen que atribuyen a la financiación de servicios públicos.

Lo primero que nos llama la atención es que cuando proponemos un ejemplo tan cercano a ellos dejan de utilizar el término Estado, dirigiéndose a niveles como la Comunidad o el Ayuntamiento.

Observamos que los adolescentes del grupo L1 son más dispersos en su respuesta, no dándose una mayoría definida. Destacamos el 32% de encuestados que señalan que el pago lo realiza el Gobierno de la Comunidad mediante los impuestos que recauda de los ciudadanos, pero a pesar de esto existe bastante confusión entre ellos.

Sin embargo en el grupo L2 comprobamos que las respuestas están mucho más ajustadas, y un 84% del alumnado reconoce al Gobierno de Cantabria como financiador, incluso una parte perfecciona indicando que es posible gracias al pago impuestos que realizan los ciudadanos. Esto nos demuestra que a mayor edad están más expuestos a información y datos, siendo más conscientes de la realidad que les rodea y de lo que pueden disponer gracias a la gestión de las instituciones públicas.

Por lo tanto, en lo que respecta al Bloque I del cuestionario podemos concluir que, en su mayoría, las representaciones de que disponen los alumnos están bastante ajustadas a la realidad existente en nuestro entorno.

- *Capacidad de razonamiento*

Las preguntas del cuestionario que nos aportan información en este sentido son la P3 y P9b. En ellas se analiza si los encuestados son capaces de razonar de dónde obtendrían más dinero para ofrecer bienes y servicios a la población, o un suceso hipotético para que reflexionen sobre las posibles consecuencias sociales.

Este suceso es precisamente el que nos encontramos en la cuestión P3, que plantea una medida de política fiscal para comprobar la profundidad en que los individuos son conscientes de las consecuencias sociales de ese suceso. Se propone la situación de que cada persona “pobre” recibiese 1.000€ mensuales por parte del Estado, para reflexionar qué creen que sucedería en el país.

En este sentido comprobamos que razonan de una forma muy coherente ante una situación novedosa como esta. En el grupo L2 el 100% de los encuestados señala esta medida como insensata, reconociendo que por un lado el país no podría sostener estas ayudas viéndose obligado a, bien recortar de otros gastos, o presionar más a los ciudadanos con impuestos. Por otro lado, reconocen que, teniendo en cuenta que mucha gente trabaja por un sueldo menor, se favorecería el flujo de personas que no estarían dispuestas a trabajar y preferirían vivir de ayudas como esta.

En el grupo L1 se da el mismo razonamiento en la mayoría de la muestra, salvo dos alumnos que únicamente se fijan en el beneficio de la persona que recibe la ayuda, considerando entonces que no existiría el problema de la pobreza.

A pesar de esto, podemos decir que los encuestados, ante un caso tan evidente, son capaces de reconocer que beneficiar a individuos concretos puede perjudicar el bien común. Posiblemente, en un estudio posterior, merecería la pena tratar este asunto con algún ejemplo no tan evidente, por ejemplo, la imposición sobre carburantes.

Para finalizar este apartado, en términos de razonamiento, planteamos un último tema. En la P9, se da la oportunidad a los encuestados de decidir que bienes o servicios ofrecerían gratis a los ciudadanos. En este punto del análisis nos interesa su reflexión sobre la obtención de fondos para pagar esos bienes y servicios. Se trata de comprobar si son capaces de reconocer los mecanismos utilizados por los diferentes gobiernos para la obtención de recursos.

En este sentido cabe destacar que todos los encuestados han sido bastante homogéneos en su respuesta. El 95,2% del grupo L2 y el 65% del grupo L1 han indicado que ofrecerían determinados bienes y servicios gratis a la población obteniendo los recursos necesarios para financiarlos a través de subidas de impuestos.

Lo interesante de esta posición va a ser contrastarla más adelante con su valoración personal del grado de intervención del sector público en la P14. Se trata de ver si son consistentes entre el criterio que adoptan cuando se posicionan del lado del Gobierno y su perspectiva como ciudadanos.

En el caso de 4º de E.S.O también ha surgido la posibilidad de fabricar el dinero. Sin embargo en Bachillerato esta opción no se contempla, lógico si pensamos que en el primer curso ya han hablado de las consecuencias que este hecho podría tener y conocen indicadores como la inflación, por ejemplo. Tenemos aquí otro síntoma de los efectos tener formación económica.

- *Juicios de valor*

En este apartado trataremos P2, P5 y P6, en las que podremos observar su valoración personal sobre temas como la cobertura de necesidades básicas, la cuantía y duración de una prestación como el desempleo o medidas aplicadas para paliar fallos de mercado como por ejemplo el copago farmacéutico.

En primer lugar en la cuestión P2, y siguiendo el caso hipotético que se planteó inicialmente de una persona en condiciones de indigencia, les pedimos que valoren según su criterio, en qué medida el Estado debería dar a la cobertura de ciertas necesidades.

Presentamos a continuación la frecuencia de valoraciones obtenidas:

Tabla 5. Distribución de alumnos según la importancia que dan a las necesidades básicas.

4º E.S.O	5	4	3	2	1
Alimentación	65%	25%	5%	0%	5%
Atención médica	50%	25%	20%	0%	5%
Vivienda digna	20%	45%	30%	0%	5%
Ingreso mínimo de 500€/mes	40%	25%	15%	5%	15%

2º BACH.	5	4	3	2	1
Alimentación	89%	11%	0%	0%	0%
Atención médica	68%	21%	11%	0%	0%
Vivienda digna	47%	32%	11%	5%	5%
Ingreso mínimo de 500€/mes	58%	16%	11%	16%	0%

Podemos observar como ambos grupos tiene un sentido de la protección social muy elevado, especialmente el correspondiente a Bachillerato. Lo interesante va a ser comprobar en la P14 hasta qué punto mantienen esta opinión si se plantea que este grado de cobertura puede conllevar mayores cargas fiscales para los ciudadanos. En cualquier caso, vamos advirtiendo a través de todo el material que llevamos analizado que en general esta muestra de individuos tiende a preferir un grado de intervención del Estado alto.

A continuación en la P5 hablamos de la prestación por desempleo. En este caso nos interesa saber qué cantidad mensual consideran que debería ganar una persona “en paro”.

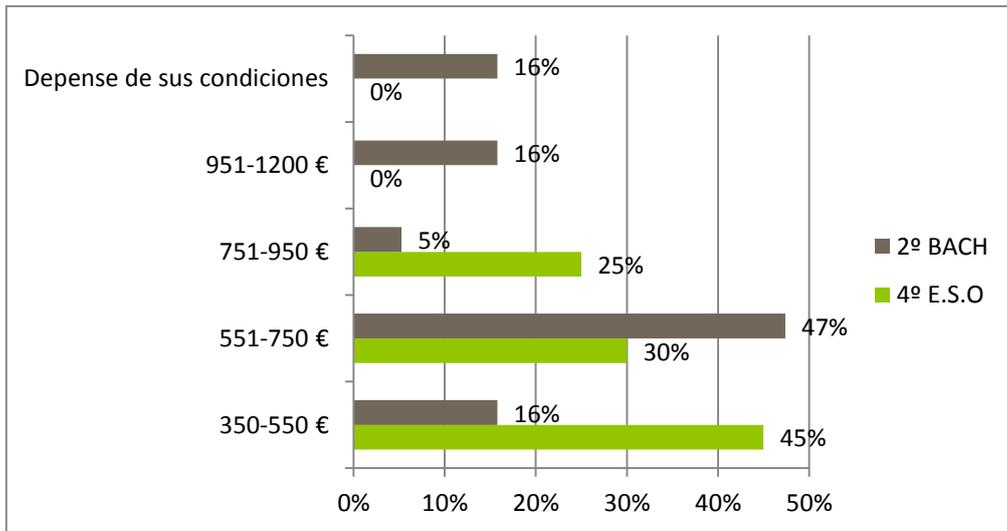


Figura 6. Distribución de alumnos según nivel de prestación que consideran debería recibir una persona desempleada.

Nuevamente comprobamos que el grupo L2 tiene un sentido más elevado de protección social en lo que a cantidad de prestación se refiere. Pero realmente lo que desconcierta de las respuestas es que solo un 16% de la muestra en L2 y nadie en L1 se plantea la prestación en función de las condiciones socio-económicas del sujeto implicado.

A continuación analizamos su punto de vista en relación con la duración de esta prestación en la Figura 7.

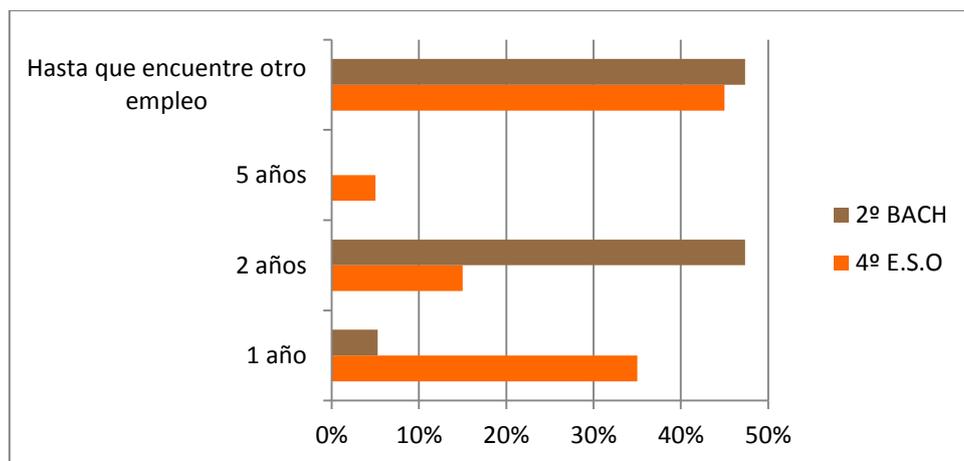


Figura 7. Distribución de alumnos según opinión en relación al tiempo de duración de la prestación por desempleo.

Observamos que la mayoría aboga por una duración indefinida de la prestación, con lo que se da una protección elevada al individuo, pero considero que no se plantean las consecuencias que podrán conllevar la posibilidad de una presentación de duración indeterminada, y nuevamente sorprende también que no se planteen condiciones socio-económicas de cada sujeto en cuestión.

Finalmente la cuestión P6 trata de conocer su opinión hacia el supuesto del “copago farmacéutico”, tratando de ver si lo interpretan como una medida que fomenta un uso más responsable de los medicamentos o lo entienden únicamente como una medida recaudatoria.

Tabla 6. Valoración de las condiciones “copago farmacéutico” para jubilados grupo L1.

4º E.S.O	A	B
Desacuerdo	75%	65%
Acuerdo	25%	35%

Si analizamos los resultados obtenidos en el grupo L1, comprobamos que resultan un tanto incongruentes puesto que, por un lado la mayoría no está de acuerdo en que todos los jubilados paguen una cuantía, aludiendo a que no todos los jubilados tienen los mismos recursos económicos. Sin embargo tampoco están de acuerdo en que jubilados con más renta paguen el valor del medicamento, aludiendo el 65% de los que están en desacuerdo con la afirmación a que, ellos también han sido trabajadores y se merecen las mismas condiciones que el resto. En cualquier caso se basan en el criterio de renta disponible para posicionarse en un lado u otro.

En el grupo L2 sin embargo, la mayoría estaría de acuerdo con que todos los jubilados paguen una cierta cuantía del medicamento, y lo justifican indicando que sino tal vez no se podría dar cobertura de medicamentos teniendo en cuenta la gran cantidad de jubilados que hay en España, pero siguen coincidiendo con el otro grupo en que se dé el mismo trato a todos los pensionistas independientemente de su nivel de renta. En este caso sí que

utilizan un criterio más técnico y no sólo se ciñen al nivel de renta, aunque se detectan argumentos mucho más conformados que en L1.

En cualquier caso vemos como su criterio personal sigue la tendencia demostrada, son propensos a un nivel de cobertura social elevado.

Tabla 7. Valoración de las condiciones “copago farmacéutico” para jubilados grupo L2.

2º BACH	A	B
Desacuerdo	47%	58%
Acuerdo	53%	42%

3.2 Financiación del gasto público: el saldo presupuestario y los ingresos del Estado

En este apartado analizaremos la respuesta a cuestiones correspondientes al bloque II, que tratan los ingresos del sector público, el saldo presupuestario, el concepto de impuesto o la valoración de los encuestados de la presión fiscal.

- *Representaciones previas*

En este apartado incluimos las cuestiones P10, P11a y P12. Tratamos de comprobar si conocen las diferentes fuentes de ingreso del Estado y los conceptos de deuda pública e impuesto.

Comenzando con la cuestión P10 les pedimos a los encuestados que indiquen aquellas fuentes de obtención de fondos para el Estado que conozcan. Analizadas las respuestas podemos decir que la diferencia entre grupos es bastante grade, siendo el grupo L2 mucho más técnico en sus respuestas.

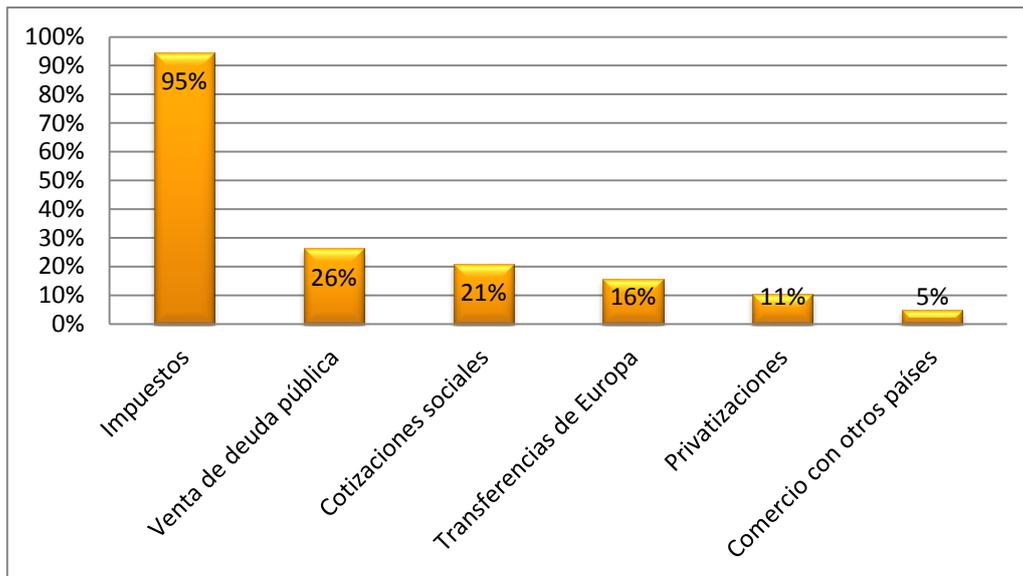


Figura 8. Distribución de alumnos grupo L2 según el origen que atribuyen a los ingresos del Estado.

Comprobamos que son capaces de ofrecer varias alternativas todas ellas correctas, siendo la más conocida entre toda la muestra la figura de los impuestos. Este resultado puede tener varias interpretaciones. Por un lado es interesante la variabilidad de opciones que consiguen extraer entre todos. Sin embargo, es cierto que la mayoría de los alumnos se centran exclusivamente en la figura de los impuestos y es una parte pequeña de la muestra la que pone de manifiesto otras alternativas.

En el grupo L1 el 80% de la muestra identifica también la figura del impuesto como herramienta, sin embargo plantean argumentaciones mucho más pobres y únicamente consiguen identificar alguna otra figura de forma aislada. En este caso queda muy patente la influencia del estudio de materias sociales con más nivel de contenido.

Unido a esta cuestión la P11a plantea el concepto de deuda pública para comprobar que significado le dan. Esta es una pregunta importante teniendo en cuenta que es uno de los grandes problemas macroeconómicos que preocupa a los diferentes niveles de administración, desde las Comunidades Autónomas hasta el Gobierno central, por lo que nos interesa ver si se percatan bien sea por lo que han aprendido o por lo que reciben de los medios de que supone un país endeudado.

A nivel E.S.O el nivel de respuesta puede considerarse muy parco. El 40% de la muestra ni siquiera es capaz de dar una definición (aunque sea incorrecta). El resto de los encuestados sí que intenta hacer una aproximación, aunque no alcanzan a entender el concepto:

- Alumno 8 (L1): “Un poco de dinero que pide cada ciudadano”.
- Alumno 13 (L1): “Deuda de los ciudadanos a otros países que nos lo prestaron”
- Alumno 14 (L1): “Deuda de las instalaciones públicas”
- Alumno 16 (L1): “Que no hay dinero para las personas”

Comprobamos por lo tanto que a estos niveles de edad no tienen capacidad o madurez para entender lo que se les traslada a través de los medios.

A continuación, si nos fijamos en el grupo L2, nos encontramos con que los alumnos dan una definición que, en el 57,8% de los casos se limita a indicar: “lo que un país debe a otro que se lo ha prestado”. Vemos cómo sin ser conscientes lo asimilan con la deuda externa de un país. Están haciendo una interpretación semejante a la de deuda personal, identificándolo como el dinero que se debe a alguien que lo prestó.

Por otro lado, el resto de alumnos de la muestra, lo confunde con el concepto de déficit:

- Alumno 4 (L2): “Situación que se da cuando un país gasta más de lo que ingresa”.
- Alumno 10 (L2): “Es la falta de ingresos que tiene el Estado frente a los gastos”.

En general si podemos afirmar que la edad y la formación permiten a los adolescentes entender mejor el sentido del concepto, de forma que el segundo grupo es capaz de aproximar una definición, aunque no sea del todo correcta.

La cuestión P12 plantea directamente el concepto de impuesto, para que puedan dar una definición de lo que entienden por tal. Es una cuestión que suscita bastante curiosidad, ya que, el término “impuesto” lo utilizan con mucha frecuencia, tal y como han demostrado en respuesta a otras preguntas, sin embargo esto nos va a permitir comprobar si lo utilizan con conciencia de lo que quieren decir.

Si nos fijamos en las consideraciones proporcionadas en el grupo L1 podemos reconocer que un 60% de las respuestas plantean una definición con una orientación correcta, pero en cualquier caso en términos vagos e imprecisos, limitándose a indicar que se trata de “un pago que los adultos hacen al Gobierno”.

El resto de encuestados o no es capaz de dar una definición o en algún caso es incorrecta:

- Alumno 8 (L1): “Dinero que pagamos a las empresas para sus servicios, como la del agua o la compañía eléctrica”.

Este resultado se ajusta a lo obtenido en otros estudios cuando plantean la misma cuestión, y es que a pesar de que el conocimiento del impuesto crece con la edad la mayoría de los adolescentes de 16 años no tienen una comprensión adecuada del concepto (Furham, A. 2005).

Si nos fijamos en el grupo L2 los resultados no son muy alentadores. Al igual que en el caso anterior el 63,1% de la muestra es capaz de describir el concepto de una forma cercana, aportando características más concretas que en el grupo L1, como son: “pago que realizamos al Estado, por diferentes motivos”, “necesario para que el Estado tenga ingresos”, “necesario para el sostenimiento de los bienes y servicios públicos”.

Sin embargo el resto de la muestra sin saberlo, asimila el concepto impuesto directamente al significado de IVA:

- Alumno 6 (L2): “Porcentaje que pagan las personas a la hora de adquirir bienes y servicios , que se queda el Estado”:
- Alumno 12 (L2): “Tasa que tienen los bienes y servicios que se compran y van para el Estado para llenar las arcas públicas”.
- Alumno 18 (L2): “Es un porcentaje que se paga por cada producto que compramos, por ejemplo la casa o el coche”.

Este hecho nos preocupa, y compararemos en el siguiente apartado con la cuestión P12b, porque demuestra que nos son conscientes del tamaño y la estructura del sistema impositivo.

Por lo tanto, de forma general, en ambos grupos hay aproximadamente un 40% de la muestra que no es capaz de dar una definición correcta para el término impuesto. Los que si son capaces de dar una definición, tienen una visión muy limitada, siendo cierto que en el grupo de más edad son capaces de señalar características más concretas, pero aun así no podemos concluir que tengan una buena comprensión del término.

- *Capacidad de razonamiento económico*

Analizamos en este caso las cuestiones P11b, P12b y P13, donde reflexionamos sobre las consecuencias de la deuda pública o la inexistencia de impuestos.

Si anteriormente les planteábamos definir el concepto de deuda pública, en la cuestión P11b la intención es comprobar si son capaces de reconocer los efectos sobre un país de que la misma sea alta.

Vistos los resultados en el apartado anterior, no hay muchas expectativas de que sean capaces de razonar sobre las consecuencias económicas de este hecho, especialmente a nivel E.S.O.

Efectivamente, la misma parte de la muestra que no fue capaz de dar una definición, ahora tampoco es capaz de razonar sobre la situación.

El resto de la muestra sí que lo hace, pero resulta obvio que no acaban de entender la situación que se plantea, pues dar argumentos como:

- Alumno 4 (L1): “Que nos quitarían parte de nuestro suelo”.
- Alumno 8 (L1): “Que habría más pobreza”.
- Alumno 11 (L1): “Que nos quedamos sin dinero:
- Alumno 15 (L1): “Que habría más crisis”.

Observado las respuestas dadas en el grupo L2 queda claro que la pregunta planteada no es nada fácil para los alumnos en ninguno de los niveles. En este caso el 57,8% de la muestra no es capaz de razonar coherentemente sobre el hecho, o dan argumentos poco elaborados como por ejemplo “habría más crisis” o “habría más pobreza”.

El otro 42,10% de la muestra es un poco más explícito en su argumentación, señalando efectos como:

- Alumno 2 (L2): “Que el país podría volverse insolvente incapaz de devolver sus préstamos y caer en una situación como la de Grecia”.
- Alumno 3 (L2): “Que subirían los impuestos y los intereses a pagar”.
- Alumno 6 (L2): “Que el Estado se vería obligado a conseguir fondos por ejemplo subiendo impuestos, privatizando empresas”
- Alumno 16 (L2): “El Estado se vería obligado a subir los impuestos para obtener más dinero y tal vez a hacer recortes en los gastos públicos”.

En general con el análisis de esta respuesta podemos comprobar como en estos tramos de edad no hay desarrollo suficiente para entender y razonar en materia de deuda pública, probablemente porque es una cuestión a la que no prestan atención al no afectarles directamente.

En el caso de concepto impuesto, además de pedirles una definición, con la cuestión P12b pretendíamos comprobar si son capaces de reconocer algún tipo de impuesto, o apreciar alguna transacción en su vida diaria que implicase satisfacer alguno de ellos.

Si al pedirles una definición nos dimos cuenta de que lo hacían de una forma muy simplista, esta cuestión nos confirma que el conocimiento que tienen del sistema impositivo es muy escaso.

Entre ambos grupos apenas la mitad de los encuestados es capaz de dar una respuesta justificada al asunto. Todos asumen que pagan impuestos en su vida diaria, pero solo el 45% del grupo L1 y el 52,6% del grupo L2 es capaz de indicarlo como.

Ahora bien, esta justificación resulta bastante pobre, porque se limitan a indicar que pagan impuestos cada vez que compran algún producto o cuando pagan el agua o la luz. Hay que tener en cuenta que solo 2 encuestados en el grupo L1 y 3 en el grupo L2 mencionan directamente el I.V.A.

Por lo tanto se evidencia un desconocimiento elevado de las herramientas impositivas y su funcionamiento cuando se les pregunta de forma espontánea y

no se les da ninguna pista o señal, y no se aprecia una mejora clara con la edad o el nivel formativo.

En la cuestión P13 les planteamos el mismo procedimiento de razonamiento para que reflexionen sobre qué sucedería si no existieran los impuestos.

Generalizando, en ambos niveles podemos decir que esta pregunta ha resultado bastante sencilla, prácticamente todos los encuestados han encontrado un hilo conductor en la respuesta: “El Estado no tendría dinero para pagar los bienes y servicios públicos”. Esta respuesta generalizada resulta coherente con los resultados que obtuvimos cuando revisamos su capacidad de razonamiento en el bloque I, donde la mayoría de los encuestados se percataban de que el sector público proporcionaba ciertos bienes y servicios que se financiaban en parte con nuestros impuestos.

Únicamente un 22,7% en el caso de E.S.O y un 12,5% en el caso de Bachillerato no son capaces de dar una respuesta justificada a la pregunta. Por lo tanto en este ámbito podemos decir que poseen una capacidad de razonamiento que les permite enlazar ideas.

- *Juicios de valor*

Para finalizar en este apartado incluimos la cuestión 14 donde valoramos su posición sobre la progresividad fiscal del sistema y la relación entre gasto público e imposición.

En este enunciado se les plantean cuatro afirmaciones, que a pesar de no ser excluyentes entre sí, cierto es que las respuestas entre ellas deben concordar si el sujeto tiene un criterio coherente.

Presentamos la Tabla 8 con la frecuencia de los resultados obtenidos en los diferentes niveles.

Tabla 8. Valoración de la progresividad y grado de intervención.

4º E.S.O	A	B	C	D
Moda	4	1	4	1
4	50%	25%	40%	5%
3	15%	10%	25%	15%
2	15%	25%	10%	20%
1	20%	40%	25%	60%

2º BACH.	A	B	C	D
Moda	3	2	4	2
4	26%	11%	42%	0%
3	58%	21%	21%	11%
2	5%	37%	21%	47%
1	11%	32%	16%	42%

En primer lugar podemos comprobar que los alumnos dan su grado de conformidad a las afirmaciones con un criterio consistente, de forma que por ejemplo en el grupo L1, apoyan la progresividad del sistema fiscal (para lo que valoramos las afirmaciones A y B) siendo mayoría los que consideran que deberían pagar más impuestos los individuos que más patrimonio tienen, y por el contrario son minoría los que consideran que todos los individuos deberían pagar la misma cantidad de impuestos independientemente de sus condiciones. Si nos fijamos en las respuestas del grupo L2 se vuelve a dar el mismo proceso.

Por lo tanto podemos decir que en ambos grupos la mayoría de los encuestados son partidarios de un sistema fiscal progresivo.

Con respecto al nivel de intervención del sector público nos fijamos en las respuestas dadas a las afirmaciones C y D. Ambos grupos vuelven a estar de acuerdo, y es que la mayoría de los encuestados prefiere pagar más impuestos si eso se traduce en mayor dotación de bienes y servicios, y son coherentes indicando por tanto desacuerdo con la posibilidad de pagar menos impuestos y disponer de menos servicios públicos.

Recordemos que cuando en la cuestión P9 se les planteó la posibilidad de ofrecer más bienes y servicios a los ciudadanos y se pusieron en el lugar del

Gobierno ellos mismo indicaron que obtendrían más recursos a costa de subir impuestos, y vemos que al posicionarse desde el lado del contribuyentes son conscientes de que para disponer de más bienes y servicios probablemente tendrían que pagar más impuestos. Por lo tanto vemos que si llegan a comprender la relación entre la imposición y el nivel de gasto público.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el marco formativo del máster cursado, y la visión que debemos adoptar como futuros docentes, considero que es importante realizar exploraciones como la propuesta, ya que en cualquier enseñanza, y cuando hablamos de economía en concreto, resulta fundamental como punto de partida aproximarse a cómo perciben los estudiantes algunos aspectos concretos del sistema económico.

Puesto que en el tema propuesto tratábamos de comprender las concepciones de los alumnos (entendidas como la información de que disponen, su capacidad de razonamiento y los juicios de valor) en relación con la estructura de política fiscal de un país, presentamos a continuación los hechos observados más representativos.

En términos de los conocimientos e informaciones de que disponen podemos afirmar que:

- Cuando planteamos situaciones como, por ejemplo, las personas desfavorecidas, podemos decir que los alumnos de más edad con conocimientos económicos, son más estrictos con la responsabilidad personal del individuo ante estas situaciones, aludiendo a formación educativa inadecuada o una mala gestión de la economía personal. Por el contrario, los alumnos jóvenes son más condescendientes justificando la situación de crisis vivida en el país.
- Sin embargo, si hablamos de desempleo ambos grupos tienen una actitud más flexible con la responsabilidad del individuo, probablemente porque son situaciones que hayan conocido en personas de su entorno. Ahora bien, los alumnos con formación económica son capaces de argumentar causas (además de la situación de crisis que destruye empleo o la falta de formación) con contenido más técnico, por ejemplo la sustitución de factor productivo trabajo por tecnología.
- En general tienen un alto grado de comprensión con respecto a quien provee bienes y servicios públicos así como el pago de seguros sociales. Destacar que la mayoría de los alumnos son capaces de dar

un paso más y reconocer la figura indirecta del contribuyente como proveedor de fondos que financien estos flujos.

Cabe destacar que, en este ámbito los alumnos de más edad que ya han cursado materias de contenido económico son capaces de dar respuestas con contenido más técnico, resultado del conocimiento adquirido de estructuras económicas.

- En términos de presupuesto del Estado, los alumnos reconocen en los impuestos la principal fuente de financiación, y aunque entre todo el grupo de alumnos de mayor edad son capaces de reconocer una variabilidad amplia de recursos, es cierto que son la minoría de ellos. Por lo tanto en términos generales no podemos decir que tengan un conocimiento amplio sobre el tema.
- Cuando nos centramos en el concepto “impuesto” llama la atención como continuamente utilizan este término, pero ninguno de los dos grupos es capaz de dar una definición precisa del mismo. Aunque los alumnos de más edad son capaces de aportar más variedad de características, el conocimiento sigue siendo escaso.
- Finalmente podemos decir que el término deuda pública a los alumnos más jóvenes se les escapa por completo, siendo únicamente los alumnos de más edad con formación económica los que consiguen entender el origen del concepto sin poder dar tampoco una definición completa.

En términos de razonamiento hallamos las siguientes regularidades:

- Ante el tema de la imposición, cuando se posicionan del lado del sector público, hay acuerdo prácticamente por todos los alumnos en que ofrecerían más bienes y servicios a la población, costeándolos a través de recaudar más impuestos. Sin embargo, cuando se les pide concreción, ninguno de los dos grupos está en capacidad de reconocer tipos de impuestos. Únicamente reconocen el contexto del I.V.A porque les afecta a su operativa diaria, y la mayoría no son capaces de ponerle nombre, únicamente describirle. Por lo tanto advertimos un bajo conocimiento del sistema impositivo, que apenas mejora con la edad o la

formación, de acuerdo con lo detectado por otros estudios previamente realizados.

Este es un factor al que debemos prestar importancia, pues probablemente las actitudes que tengan los ciudadanos hacia la tributación, esté relacionada con la comprensión de conceptos como por ejemplo el impuesto, que vemos se produce tarde. En este contexto la experiencia de ser sometidos a impuestos puede provocar conflictos desagradables para el que muchos no están preparados.

Las instituciones gubernamentales conocen estas dificultades, y es por ello que surgen iniciativas de cara mejorar la educación social. En el caso de España, la Agencia Tributaria dispone de su propio programa de educación cívico-tributaria adaptada desde niveles de Primaria hasta Formación Profesional.

- En lo que respecta a la de deuda pública, la capacidad de razonamiento empeora con respecto a los conocimientos previos de que disponen, pues ninguno de los dos grupos es capaz de razonar con formalidad las consecuencias de una deuda elevada para un país. Esto demuestra que, a estos niveles, no disponen de la madurez suficiente para alcanzar la comprensión de este tema.

Finalmente, analizando su valoración personal de las herramientas fiscales podemos concluir que:

- En general tienen tendencia a preferir un modelo de intervención estatal elevada. En todas las cuestiones planteadas son proteccionistas con la garantía de necesidades básicas de los individuos así como con los seguros sociales.
- Por otro lado, ambos grupos también demuestran preferencia por sistemas impositivos progresivos.
- Demuestran tener un punto de vista congruente en la relación imposición-gasto público, al asumir aceptar mayores niveles de imposición para disponer de más bienes y servicios públicos.

Por lo tanto, y para cerrar la hipótesis inicial planteada podemos decir que en general, queda claro que el desarrollo cognitivo y la formación en materia económica posibilita que los alumnos puedan dar respuestas más concisas y técnicas en determinados temas. Sin embargo, hay ítems en los que se demuestra que el nivel de conocimiento y comprensión aún es muy bajo, incluso en aquellos alumnos que disponen de esa formación económica. Desde mi perspectiva, hay ciertos puntos que uno no llega a comprender hasta la vida adulta, por una cuestión de madurez y de inclusión total en la estructura económica (laboral y socialmente).

Para finalizar, y cerrando la discusión planteada en la introducción del documento, los temas en los que se han detectado carencias de comprensión o razonamiento, pueden, y deben ser aprovechados, en el marco de una programación didáctica, dotando de más recursos a estos contenidos con el fin de asegurar una verdadera adquisición de conocimiento, que derive en una mayor facilidad para la participación ciudadana del individuo, y por tanto más efectiva.

5. IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A día de hoy, la enseñanza de ciencias sociales está ampliamente justificada, considerando que los contenidos para la formación ética y ciudadana son saberes fundamentales para desarrollar una convivencia, socialización y participación democrática efectiva.

Se busca promover aprendizajes sociales, que para los alumnos cobran significado pleno en la adultez, cuando participan en las prácticas cívicas y políticas.

En este contexto, recurrimos a la escuela como ámbito para, como ya hemos dejado entrever en la introducción de este trabajo, promover una ciudadanía autónoma, competente y crítica que tome una actitud activa en la participación.

En el campo de la economía, la responsabilidad de los docentes para conseguir este objetivo es grande, en mi opinión orientada a tres líneas de actuación:

- Los estudiantes deben aprender lo que es la responsabilidad social.
- En el marco del trabajo de investigación que hemos presentado, fomentar capacidades para apreciar y valorar de forma crítica la actuación del sector público.
- Ayudarles a comprender que los problemas económicos y el pensamiento social existen diferentes perspectivas, y pueden darse diferentes intereses.

Este último es precisamente uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos en esta especialidad: contenidos cambiantes al estar involucrados en un contexto de heterogeneidad, que abarcan desde normas y valores hasta el funcionamiento de estructuras económicas.

Finalmente me gustaría volver a incidir en la necesidad de realizar investigaciones acerca de las teorías o concepciones de los niños y adolescentes. Este es un factor que puede influir en la dificultad de aprendizaje de las materias de ámbito social, ayudándonos a mejorar el proceso si

conocemos las limitaciones iniciales a las que nos enfrentamos que pueden estar coartando la comprensión de contenidos escolares.

6. ANEXO 1

CUESTIONARIO

Buenos días,

Mi nombre es Diana Ortiz y estoy cursando el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria.

Para finalizar el Máster, estoy realizando un trabajo de investigación, y en esta tarea necesito contar con vuestra ayuda. Os pido vuestra colaboración rellenando el cuestionario que he elaborado. Tened en cuenta que es totalmente anónimo y la información recogida a través de él se tratará de manera confidencial, y con el fin único de realizar estadísticas.

¡Muchas gracias por vuestra ayuda!

BLOQUE I

Juan es un ciudadano sin hogar que vive gracias a las limosnas que recibe en la calle:

1. ¿Por qué crees que llegan a esta situación de pobreza extrema algunas personas?
2. Los políticos y los ciudadanos discuten sobre **el papel que debería desempeñar el Gobierno** a la hora de ayudar a estas personas.

Valora según tu criterio en qué medida el Estado debería cubrir las siguientes necesidades para las personas que se encuentren en esta situación.

	1	2	3	4	5
Alimentación					
Atención médica					
Vivienda digna					
Ingreso de 500€/mes					

3. Imagina que el Gobierno decide dar una manutención mensual de 1.000 € a todas aquellas personas en una situación como la de Juan. ¿Qué sucedería en el país?

María que trabajó durante 10 años en una empresa, lleva dos años en el paro.

4. ¿Por qué crees que hay personas “en paro”?

5. Una persona que se quede “en paro”:

a) ¿Cuánto crees que debería cobrar al mes?

_____ €

b) ¿Durante cuánto tiempo crees que debería tener derecho a cobrarlo?

c) ¿De dónde sale el dinero para pagarle?

6. Tradicionalmente en España los jubilados han tenido acceso gratuito a los medicamentos bajo receta médica. En los últimos años habrás oído hablar del “**copago farmacéutico**”, de forma que un jubilado que quiera adquirir un medicamento deberá pagar un aparte del precio del mismo.

Dinos si estás a favor o en contra de cada una de las siguientes propuestas y explícanos tus razones.

a.- Todos los jubilados deberían pagar un mínimo (por ejemplo, un 10%) del importe total de los medicamentos.

b.- Los jubilados que tengan pensiones muy altas o que sean “ricos” deberían pagar ellos la totalidad del precio de los medicamentos.

7. Piensa en los siguientes servicios:

- La limpieza de las calles.
- El alumbrado de tu barrio.
- El asfaltado de las carreteras.

a) ¿Quién crees que paga estos servicios?

b) ¿Colabora tu familia de alguna forma en el mantenimiento de estos servicios?

8. La construcción y reforma del pabellón polideportivo de Santa M^a de Cayón supuso un coste de 650.000€. (Según datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte)

- a) ¿Quién crees que pagó el dinero para realizar esta obra?
- b) Imagina que ningún colectivo hubiese querido hacerse cargo del costo, y solo el alumnado de un grupo de 4º de ESO que lo utiliza para su clases de Educación Física hubiese querido colaborar. ¿Qué hubiera pasado con la obra?

9. El Gobierno puede subvencionar algunos bienes o servicios para que nos resulten más baratos o incluso pagarlos directamente de manera que sean gratis para nosotros. Si pudieras decidir tú:

- a) ¿Qué bienes o servicios ofrecerías gratis o subvencionados?
- b) ¿De dónde obtendrías el dinero para pagar esos bienes y servicios?

BLOQUE II

10. ¿De dónde obtiene el Estado sus ingresos?

11. Seguramente has leído en los medios de comunicación que la **Deuda Pública española** ha aumentado mucho durante los últimos años.

- a) ¿Qué es la Deuda Pública?
- b) ¿Qué consecuencias crees que tiene el hecho de que la Deuda Pública de un país sea muy alta?

12. ¿Sabrías decir qué es un impuesto?

- b) Piensa en las transacciones económicas que realiza tu familia en el día a día ¿estás pagando algún impuesto?

13. ¿Qué pasaría si no existiesen los impuestos?

14. Indica de 1 a 4 tu conformidad con las siguientes afirmaciones.

1 = Totalmente en desacuerdo.

4 = Totalmente de acuerdo.

- a) “Deberían pagar más impuestos los ciudadanos que más patrimonio o renta tengan”.
- b) “Todos los ciudadanos deberíamos pagar la misma cantidad de impuestos”.

- c) "Aceptaría pagar más impuestos si eso contribuyese a una sociedad más justa con una mayor cobertura de necesidades".
- d) "Preferiría pagar menos impuestos, aunque eso supusiese disponer de menos servicios públicos".

Edad:

Sexo:

Centro:

7. BIBLIOGRAFÍA

Aprea, C. (2014). Secondary school students' informal conceptions of complex economic phenomena. *International Journal of Educational Research*(69), 12-22.

Armento, B. J. (2003). Conceptos sobre el trabajo y aspiraciones de niños y niñas de un barrio del centro de la ciudad y de un barrio periférico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 13-26.

Berti, A. (2005). Children's understanding of politics. En M. Barrett, & E. Buchanan-Barrow, *Children's understanding of society* (págs. 69-104). Guildford: University of Surrey.

Davies , P., Howie, H., Mangan, J., & Telhaj, S. (2002). Economic aspects of citizenship education: an investigation of students' understanding. *The Curriculum Journal*, 13(2), 201-223.

Davies, P., & Lundholm, C. (2012). Student's understanding of socio-economic phenomena: Conceptions about the free provision of goods and services. *Journal of Economic Psychology*(33), 79-89.

De Alba Fernández, N., García Pérez, F., & Santisteban Fernández, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editorial S.L.

Delval, J. (2002). Vygotski y Piaget sobre la formación del conocimiento. *Revista Investigación en la Escuela*(48), 13-38.

Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educación en revista*(30), 45-64.

Denegri, M., Keller, A., Ripoll, M., Palvecinos, M., & Delval, J. (2011). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en la infancia y adolescencia. *Psyke*, 7(2), 13-24.

Diez Martínez, E. (2003). La comprensión de la organización social en el niño y el adolescente. *Tramas*(20), 97-119.

Emler, N., & Dickinson, J. (1985). Children's representation of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 191-198.

Furnham, A. (2005). Understanding the meaning of tax: Young peoples' knowledge of the principles of taxation. *The journal of socio-economics*, 34(5), 703-713.

Kohen, R., & Delval, J. (2008). Dificultades de los estudiantes en la construcción de las nociones económicas. *La enseñanza de una ciencia social: La economía*.(58), 37-47.

Leiser, D., Sevon, G., & Levy, D. (1990). Children's economic socialization: Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries. *Journal of Economic Psychology*, 11(4), 591-614.

Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality: Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 523-532.

Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A., & Iglesias, M. (2005). Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(10), 101-131.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Prados Gallardo, M., Del Rey Alamillo, R., & Reina Flores, M. (2014). Principales modelos teóricos ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En M. Prados Gallardo, V. Sánchez Jiménez, I. Sánchez Queija, R. Del Rey Alamillo, M. Pertegal Vega, M. Reina Flores, y otros, *Manual de psicología de la educación* (págs. 36-39). Barcelona: Pirámide.

Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *La enseñanza de una ciencia social: la economía*(58), 16-25.

Sierra, P. (1997). ¿De dónde viene el dinero para pagar el trabajo? Un estudio evolutivo desde la infancia hasta la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, (3), 57-69.

Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. En M. Barrett, & E. Buchanan-Barrow, *Children's understanding of society*. Reino Unido: Universidad de Exeter.